

БУДЬМО
ЗНАЙОМІ!



Власов Віталій Сергійович, старший науковий співробітник лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, доцент кафедри методики навчання суспільних дисциплін та гендерної освіти Інституту історичної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук. Автор близько 100 публікацій, серед яких підручники, зошити, методичні посібники для учнів та вчителів. Від 2002 р. до квітня 2010 р. – головний редактор журналу «Історія в школах України», від 2011 р. – головний редактор журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання». Коло наукових інтересів – методика навчання історії, зміст шкільного курсу «Історія України», проблеми підручникотворення.

Віталій Власов

ВРАЗЛИВІ ТА КОНТРОВЕРЗІЙНІ ПИТАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ РАННЬОМОДЕРНОЇ ДОБИ, АБО ЧИ ЗДАТНА МЕТОДИКА ЗАПОБІГТИ СТЕРИЛІЗАЦІЇ ІСТОРІЇ

Люди набиваються в швидкі поїзди,
але вони вже не знають, що шукають...

Антуан де Сент-Екзюпері

Уклавши в уста Маленькому Принцові філософські узагальнення про сенс людського життя в середині двадцятого століття, письменник уникає як точних назв географічних об'єктів, так і назв держав та народів, адже жодні назви, титули, наліпки не змінюють людської суті. Саме тому проникливе передчуття митцем суспільних змін, що відбуваються сьогодні, сповнене надією. Дарма, що Антуан де Сент-Екзюпері й гадки не мав про прийдешню глобалізацію: майбуття Планети людей, на думку митця, цілком може бути гармонійним, усе, зрештою, залежатиме від ступеня моральної досконалості кожного з нас. Проте реальність, як завжди, виявилася іншою. «Глобалізація, — резюмують сучасні соціологи, — не створила об'єднаного світу. Радше навпаки, вона спричинила виникнення істотних соціальних розмежувань та конфліктів» [1, с. 89]. Узаємозалежність світової спільноти спричинила загострення багатьох надзвичайно серйозних проблем, серед яких передусім указують на проблему виникнення нових форм етнічних і релігійних антагонізмів та на нерівність між багатими й бідними країнами. Глобалізаційний виклик, на який мусить (сьогодні це вже очевидно) зреагувати освіта загалом і історична зокрема, — страх інакшості, виявом чого, з одного боку, є непримиренність, войовничість і нетерпимість як світоглядні та поведінкові моделі, а з іншого — відчуженість і самоізоляція, що межує з соціальною деградацією та рафінованим цинізмом. Наведені нижче фрази з сучасного бестселера навряд чи є унікальними: «Бельгія — безглузда країна, якої не мало би бути», «Французи зневажають бельгійців, і найгірше, що вони мають рацію», «Можливо, арабські країни — не так уже й кепсько, за умови якщо віггородитися від їхньої безглуздої релігії», «Люксембург — навіть і не країна, а просто набір символічних установ, поштових скриньок для фірм, які прагнуть сховатися від податків», «Німці більше не хочуть лишатися в Німеччині, це гідка, холодна країна» (з творів Мішеля Уельбека). Такою є схоплена письменником реальність... Вона ні гарна, ні погана, проте така, вплив якої здатен перекреслити все, чого навчають у школі. У зв'язку з цим, міркуючи про завдання історії як навчальної дисципліни, варто пам'ятати: історія лише тоді здатна бути «*вирішальним чинником примирення, взаєморозуміння та взаємодовіри між людьми*» [2], коли в її основі лежить спільна культурна спадщина, збагачена європейським розмаїттям, яке містить і її **конфліктні**, а часом навіть **драматичні аспекти** [виділення наше — В.В.]

Громадське обговорення в Україні проблем історичної освіти відбувається надзвичайно гостро й не надто конструктивно. Це й зрозуміло, бо історія в посттоталітарних суспільствах, яким є й українське, скомпроментована як ідеологічно заангажована дисципліна. Свідченням цього є практика використання політичними силами історичних фактів та їх інтерпретацію у пропагандистських кампаніях. Саме тому боротьба за історію в Україні є не наполегливим пошуком істини, а банальним, хоч і не менш болісним, проявом політичної боротьби. Відтак мають свою передісторію та прагматичну проекцію в недалеке майбутнє (до терміну чергових виборів) і намагання «прибрати» з курсів історії України або залучити до них певні події та терміни. Так, учителі

та методисти пам'ятають кабінетно-газетну війну навколо термінів «рядянсько-німецька» та «велика вітчизняна війна». Інший характерний приклад — присвоєння звання Героя України С. Бандері та Р. Шухевичу й позбавлення через суд його зі зміною політичної влади.

Зрозуміло, що резонансні громадянські, етнічні, релігійні конфлікти, які пережила Україна в минулому, не можуть ставати на заваді стабільності, суспільній злагоді. Та навряд чи є виходом банальне вилучення зі шкільних програм та підручників усього того, що може викликати болісну реакцію, тобто своєрідна стерилізація шкільної історії. Адже учні завжди будуть одержувати альтернативну історичну інформацію з інших шкільних дисциплін (хоча б програмових творів української та зарубіжної літератури) або з позашкільних джерел — відео- та кінофільмів, Інтернету тощо. Оскільки конфлікт інтересів завжди зберігатиметься, стерилізація історії сприятиме ще більшому падінню довіри до історичної освіти й посиленню скептицизму (мовляв, усе одно ніхто не знає, як воно було насправді) та поширенню антинаукових трактувань історії. Очевидно, перспективи розв'язання окресленої проблеми пов'язані з виробленням нових методик викладання дискусійних та вразливих питань на уроках.

Насамперед варто з'ясувати сутнісний зміст термінів **дискусійні, суперечливі, контрверсійні, вразливі питання**, які часто вживаються в тому самому значенні. Оскільки в історичному пізнанні переплітаються інтереси різних народів і різних ідеологій, протилежність оцінок — звичайна річ у наукових колах. Ретельно дотримуючись усіх правил емпіричного історичного дослідження, науковці закономірно приходять до висновків, які часто не є однозначними й незаперечними серед фахівців. Такі висновки та оцінки називають **дискусійними, суперечливими, контрверсійними**¹.

Слід наголосити, що за такого трактування до кола дискусійних потрапляють чи не всі питання середньовічної історії України. Це і проблема періодизації (зокрема, хронологічні межі Київської Русі, княжої доби загалом, початок литовсько-польської доби), і походження української мови та виходу на історичну арену українського народу, і роль Київської Русі, Галицько-Волинської держави, удільних князівств ВКЛ у розбудові української державності, і значення діяльності кожного з історичних діячів тощо. Водночас більшість «проблемних» питань, що вивчаються в шкільному курсі історії ранньомодерної України (причому, оцінки українсько-російського договору 1654 р. та російсько-української війни 1958—1659 р., визвольна акція гетьмана І. Мазепи), навряд чи можна кваліфікувати як дискусійні, адже щодо них в українській історичній науці висловлюються суголосні висновки. Нав'язана політиками дискусійність здебільшого стосується винятково тих моментів, які по-іншому інтерпретує наш східний сусід (І. Мазепа — зрадник, І. Виговський — авантюрист тощо). Проте за умови єдиного інформаційного простору, хоче-

мо ми того, чи ні, — ці питання теж стали предметом дискусії. Тож неодмінно поставатиме питання, чи здатен учитель дати раду з численними інтерпретаціями часто провокаційними та маніпулятивними, якими не гребує ТБ та інші мас-медіа; відкинути псевдонаукові трактування, збагнути суть маніпулятивної підміни, чи здатен він протидіяти навіюванню постмодерністів про «неправильність» шкільних підручників з історії України, про брак у них «базової інформації про культуру інших етносів та інформації про взаємодію і взаємовпливи української культури та культури інших народів» тощо. У зв'язку з цим на думку спадають міркування Я. Грицака, який ще десять років тому писав: «...Сумніву й розгубленості не може бути на рівні викладання історії в школі. Тут історія мусить служити дидактичним цілям, і голос учителя повинен звучати впевнено. Він не може дозволити собі сумніватися в доцільності історії, роздумуючи, чи справді історичні факти мають якесь об'єктивне значення» [3]. Має рацію й О. Удод, який в інтерв'ю «Актуальні проблеми сучасної історичної освіти: гармонія чи компроміс між наукою та історичною пам'яттю» (наш часопис, №8, 2011 р.) наголошував: «Виклад історичного матеріалу в школі має здійснюватися не через його примітивізацію, спрощення, а через чітке та ясне роз'яснення, систематизацію і, власне, синтез найважливіших історико-наукових праць, панівних наукових концепцій, поглядів більшості вчених. Навчальна література, особливо підручники для школярів і студентів, творяться на основі апробованих праць науковців (монографій, що отримали серйозні рецензії і критику, статей, які стали доступні широкій читачській аудиторії, матеріалів конференцій та дискусій). З недовірою треба ставитися до автора, який уперше висуває нові теорії, концепції, гіпотези, оприлюднює нові документи саме в підручнику. Навчальна література — це синтез того гранд-наративу, який створений великим колективом авторів, це узагальнення певного етапу, що його досягла національна історіографія».

Що ж до терміна **вразливі (чутливі, дражливі, болісні) питання**, то слід пам'ятати, що так називають факти та їх інтерпретації, які спричиняють істотні розбіжності або навіть розкол, протистояння в суспільстві. Вони розпалюють та ятрають почуття й дратують людей, вони заторкують їхні особисті вподобання, породжують чи підживлюють упередження та заобони. До вразливих питань найчастіше залучають громадянські конфлікти, міжетнічні, міжконфесійні відносини (конфлікти), оцінку таких подій або явищ, питання про роль того чи іншого історичного діяча в історії. Надзвичайно гострими є й ті питання, які стосуються тяжких, трагічних, принизливих періодів в історії країни. «Оскільки до таких періодів, подій, фактів суспільство, здебільшого поліетнічне, ставиться неоднозначно, то й виникає побоювання, що звертання до них на уроках історії може роз'ятрити старі рани й розпалити колишню ворожнечу, а також воскресити в пам'яті занадто неприємні спогади» [4, с. 97—98] Утім, зрозуміло, що не всі вразливі питання є однаково суперечливими, так само, як і дискусійні питання не всі є вразливими.

¹ Порівняймо з тлумаченням, як подає словник: КОНТРОВЕРЗА (фр. controverse від лат. controversia — суперечка, дискусія) — незгода, суперечка, суперечливе питання, боротьба думок.

Практика викладання історії (і не лише в Україні) свідчить про те, що якою б не була міра «вразливості» питання, найгостріші з них воліють оминати: мовляв, історія — це не реальність минулого, а конструювання її з позицій сучасності. Добрі наміри уникати конфліктів задля збереження суспільної згоди й спричиняють згадану вище «стерилізацію» історії, яка зрештою, нівелює освітній потенціал останньої й ставить під сумнів доцільність її в системі шкільних предметів. «Стерилізована» історія не здатна реалізувати ті завдання, які покладають на шкільні історичні курси. Адже мету вивчення історії сьогодні вбачають не в засвоєнні певної суми потрібних, кимось визначених історичних знань, а передусім в її «унікальному впливові на формування системи мислення», — наголошують чиновники Ради Європи — *оскільки лише історія дає можливість людині вільно пересуватися в історичному просторі, озброює її знанням історичного досвіду, що зрештою дає змогу правильно оцінювати сучасні політичні й соціальні процеси. Крім того, історичні знання сприяють формуванню власної точки зору особистості, її незалежних оцінок, але разом з тим навчають цінувати й поважати думку інших. Історичні дисципліни виховують в особистості такі важливі для життя в сучасному суспільстві якості, як щироту мислення й світогляду, толерантність, громадянську сміливість, творчу уяву».*

Одні наголошують, що «Люблінський сейм, ствердивши парламентарну унію, реалізував політичну програму з'єднання двох сусідніх держав — польської і русько-литовської» і, враховуючи той факт, що цей акт був «прийнятим на законодавчій основі за відповідної згоди депутатів, обраних українською шляхтою, — єдиним правоспроможним у політичному сенсі станом тодішнього суспільства», визначення унії як «загарбання» чи «захоплення» не має під собою ні юридичної, ні логічної підстави. Інші дослідники заперечують таке трактування, переконуючи, що якщо не було ні акту загарбання українських земель, ні політики національно-релігійного поневолення, то тоді немає підстав характеризувати боротьбу, що розпочалася у 1648 р., як національно-визвольну.

Представники першого напрямку оцінюють політику польського уряду щодо українців після Люблінської унії лише як культуртрегерську та релігійно месіанську, переносячи акцент у дискусіях на вразливість теми «колоніального статусу» українських земель в опановуваному школярами курсі історії України. Дослідники цього напрямку пишуть, що оцінка політичного становища українських земель як колоніального «не спирається на спеціальні наукові дослідження, твердження про це мають переважно оцінно-емоційне навантаження... і можуть потенційно формувати в школя-

рів комплекс меншовартості... закладаючи в ментальність сучасного українця зневіру в можливість побудови в Україні успішного, демократичного європейського суспільства, а відтак — ведуть до цивілізаційної й соціальної маргіналізації, архаїзації українства». З цього приводу І. Гирич зауважив: «Саме колоніальна маргіналізація українського життя протягом століть зумовила архаїзацію українства. І вона пояснює теперішньому учневі, чому Україна має не лише економічні, але й психологічні проблеми, які заважають її просуванню до Європейського союзу».

В. Смолій та В. Степанков у своїх ґрунтовних студіях «Українська національна революція 1648–1676 рр. кризь призму століть», «Українська національна революція XVII ст. (1648–1676 рр.)» обстоюють висновок, що «...Українська політика польського уряду мала яскраво виражений шовіністичний характер, тобто була типово імперіалістичною й спрямовувалася на асиміляцію українців. Як засвідчують окремі джерела, в умовах загострення національно-визвольної боротьби владні структури Речі Посполитої вдавалися до елементів етнічних чисток (винищення українців на тій підставі, що вони українці). Наприклад, автор Львівського літопису Михайло Гунашевський неодноразово відзначав, що в 1630 р. польські підрозділи вирізували міщан і селян тільки за те, що ті були «русинами».

Реалізувати такі важливі завдання, оминаючи вразливі теми, що їх повсякчас заторкує саме життя, які актуалізують найрізноманітніші джерела інформації — від анекдотів до творів класичної літератури, — неможливо. Саме тому сьогодні варто говорити не про «вилучення» незручних питань зі шкільних історичних курсів, а про їх методичне опрацювання.

Реальна допомога вчителю — розширення арсеналу методичних прийомів за рахунок **рольових ретроспективних (реконструктивних) ігор**, що моделюють ситуацію, у якій учень стає очевидцем або учасником минулих подій. Маємо на увазі прийоми «**занурення в історичну епоху**»: драматизацію, персоніфікацію, стилізацію, уявне інтерв'ю з використанням алгоритмів інтерактивних вправ.

Проаналізуємо, як можна застосувати вказані прийоми на уроках, під час яких висвітлюються дискусійні чи вразливі питання курсу історії України у 8 класі.

Одним з перших дискусійних питань, з яким стикаються вчителі на уроках у 8 класі, є питання **приєднання українських земель до Польщі та наслідків політики польського уряду щодо українців у період перебування більшості українських земель під владою Речі Посполитої**. У зв'язку з окресленою проблемою сучасні українські історики висловлюють протилежні думки, порівняймо:

У 1637 р. жовніри отримували накази знищувати «і жонок, і дітей, аби єдно бул русин». Козацький гетьман Дмитро Гуня в червні 1638 р. звернувся зі спеціальним універсалом до польного гетьмана Миколая Потоцького, прохаючи не вирізувати непричетних до повстання «бідних невинних і пригноблених людей» [5, с. 38]. «Українська нація, як засвідчила історія її перебування в складі Речі Посполитої, не мала в цій державі жодного шансу на повноцінний політичний розвиток. Вважаючи українські землі своїми, правлячі кола Польщі не визнавали за українцями права на виворення навіть автономного державного утворення, не кажучи вже про право на незалежність, їхня політика зумовила денационалізацію більшості української еліти (князів, магнатів, шляхти), що консолідувалася з польською на платформі польської державної ідеї. Перебрання козацтвом на себе функцій виразника національних інтересів, втворення ним зародків державних інституцій у Південному регіоні, розвиток національної свідомості засвідчували визрівання в суспільстві сил, спроможних розпочати боротьбу за національну незалежність. Інтереси політичного розвитку України зайшли в антагоністичну суперечність із великодержавними імперськими інтересами Польщі. Виразно окреслилися також колоніальний характер польської політики в національно-релігійній сфері» [5, с. 65–66].

Дискусійність згаданих питань у наукових колах ускладнює їх висвітлення на уроці. Учителю, який намагається розтлумачити учням різні позиції сучасних українських істориків, наражається на труднощі у формуванні уявлень дітей про причини національно-визвольних рухів 17 ст., бо, відкинувши висновок про політику уряду Речі Посполитої як про таку, «яка носила відносно України яскраво виражений колоніальний характер і виявилася настільки ефективною, що на середину 17 ст. виникла «загроза етноциду» (цитуюмо В. Степанкова), не можемо пояснити, що ж таки розпочалося в 1648 р. — «безглуздий і дикий бунт черні», «война домовна (тобто громадянська)» чи Національно-визвольна війна? Як часто буває зі схематичними логічними побудовами, варто в них змінити або вилучити одну ланку, як розсипається вся конструкція. Тож якщо відкриваємо учням частину історичної «кухні», не уникнемо згадки й про інші. У прикладі, що розглядаємо, іншою неминучою темою, у яку маємо посвятити учнів «задня об'єктивності», є суперечки істориків про термінологію на означення подій та процесів середини та другої половини 17 ст. та їх хронологічні межі.

На думку В. Смолія, В. Степанкова, Т. Чухліба, найприйнятнішим є термін, ширший за «Національно-визвольна війна», — **Українська національна революція**, адже від 1648 р. йшла боротьба не тільки проти польського панування. Відбувалися багатопланові процеси на території козацької України, які аж ніяк не можна втиснути в поняття «національно-визвольна війна». Наприклад, це формування Української держави, якої до зазначених подій не існувало, але на визволеній території у 1648 році вона вже була сформована. Так само варто потрактовувати зміни, які відбулися в системі соціально-економічних відносин на території Української держави: селяни отримали особисту свободу, було ліквідовано кріпацтво, панщину, було зведено до мінімуму виконання різних повинностей на користь держави; селяни стали власниками або співвласниками землі на рівні з державою; вони отримали право вступати в привілейований стан українського суспільства — козацтво. Соціальні структури також зазнали якісних змін: не стало українських князів, середньої шляхти, залишилися лише незначна частина української шляхти, а на чільне місце у суспільстві виходить козацтво.

Якщо початкову дату Національно-визвольної війни (1648) ніхто ніколи не брав під сумнів, то щодо кінцевої історичної думки не мають. Рік 1654-й (рік українсько-російського договору) як дату завершення Національно-визвольної війни заперечують більшість українських дослідників, бо дата ця зумовлена винятково політичними мотивами, вона не враховувала той факт, що після укладення українсько-російського союзу Національно-визвольна війна розгорілася з новою силою. Одні автори пропонують як кінцеву хронологічну межу Національно-визвольної війни 1657-й рік — рік смерті Б. Хмельницького, інші — 1659-й — рік укладення Переяславського договору Юрієм Хмельницьким. В. Смолій, В. Степанков вважають кінцем Національної революції 1676-й рік — рік падіння гетьмана П. Дорошенка й ліквідації Правобережної Гетьманщини. Проте опоненти цих міркувань зазначають, що зі смертю Б. Хмельницького Національно-визвольна війна не припинилася, загибель Правобережної Гетьманщини не означала загибель Гетьманщини Лівобережної, яка існувала ще близько ста років. Ю. Мицик вважає кінцевою датою Національно-визвольної війни — 1658, рік підписання Гадяцького договору, адже саме тоді — і формально, і фактично — було припинено війну проти Речі Посполитої.

«Причини й передумови революції». Національна революція була спричинена комплексом суперечностей політичного, соціального, економічного та духовно-культурного характеру, що нагромадилися на середину 17 ст. в суспільному житті Речі Посполитої, у складі якої після Люблінської унії 1569 опинилися переважна більшість етнічних українських земель. Польська еліта намагалася запобігти відродженню українського державного життя. Із цією метою не визнавала «руський політичний народ» рівноправним із польським і литовським, всіляко сприяла покатоличенню й полонізації його аристократії та шляхти. Проводився курс на ліквідацію православ'я й утвердження католицизму. Хоча 1632–33 елекційним і коронаційним сеймами і польським королем Владиславом IV Ваза були вироблені й затверджені «Пункти задоволення народу руського», які легалізували й легітимізували існування православної церкви та її ієрархію, православні продовжували зазнавати обмежень і заборон у заняттях ремеслами, промислами, торгівлею та обійманні посад у міському самоуправлінні. Закривалися церкви й монастирі. Масового характеру набуло зневаження релігійних почуттів віруючих; непоодинокими були випадки примусового навернення в греко-католицизм. Вживалися дискримінаційні заходи щодо української мови, гальмувався розвиток освіти. Тому не випадково в політиці польських властей вбачалася загроза самому існуванню «руського народу».

Нехтування прав більшості українців викликало в них спротив, чому значною мірою сприяв лавиноподібний процес розвитку їхньої національної свідомості. У 1620–30-ті рр. в суспільно-політичній думці чіткіше окреслюється усвідомлення українцями себе як окремишньої від сусідніх етнічної спільноти. Водночас починає виразніше проступати національна суть релігійних конфліктів і національного мотивування козацьких повстань, відбувалася викристалізація національних інтересів, осмислення їх значущості в житті як окремої особи, так і соціального стану, суспільства в цілому. На півдні України інтенсивно формувалася якісно інший психологічний тип особистості, для якого основою способу життя, мислення, поведінки виступала свобода. Відбувалося становлення нового суспільного стану — козацтва українського, — готового зі зброєю в руках відстоювати свої «права і вольності». У його середовищі зародилася ідея перетворення Війська Запорозького на територіально-політичний організм у складі Речі Посполитої.

Загострювалися суперечності і в соціально-економічній сфері. Еліта Речі Посполитої відмовилася визнати «лицарські» права і привілеї козацтва, а з 1638 намагалася ліквідувати його як стан. Інтенсивний розвиток фільваркового господарства призвів до неухильного зростання в західному, центральному і північному регіонах України панщини (3–6 днів на тиждень), повинностей і податків, обезземелення селян, їх закріпачення. Крайніх меж досягли зловживання орендарів (серед останніх доволі виразним був іноетнічний елемент). У 1630–40-х рр. почастишали спроби поширити кріпацтво й фільваркове господарство на південні і східні регіони, більшість населення яких складали ще відносно вільні селяни та козаки, готові померти, захищаючи свої права й свободи» (В. Степанков) [6, с. 270, 272].

Нетрадиційне опрацювання окреслених питань можливе за використання прийомів «занурення в епоху». На уроці «Люблінський унійний сейм 1569 р. Початок польського володарювання» сприйняття й осмислення учнями нового матеріалу учитель розгортає навколо проблеми причин та перебігу Люблінської унії 1569 р., використовуючи прийом **драматизації**. Як відомо, драматизація — прийом образного або сюжетного опису у формі діалогу двох і більше осіб, які представляють різні соціальні групи, рухи, організації, відображаючи різні погляди та виражаючи протилежні інтереси. Конфліктна ситуація, що виникає в уявній суперечці або бесіді цих людей, є стрижнем і двигуном картинного опису. Творчо реконструйований діалог здатний створити історично правдиве тло й відповідний контекст проблеми. За правилами гри учні повинні «проживати» в Україні в конкретний історичний момент й обирати рішення, узгоджене зі складними обставинами. Учитель має пропонувати такі ігрові ситуації, коли одні учні провокують інших на імпровізаційні дії, на заздалегідь не передбачену полеміку. Ігрова ситуація зумовлює те, що вчитель не може втручатися в дії, які виникають у грі. Тож, щоб контролювати гру, вчитель має брати в ній участь у певній ролі.

Під час згаданого уроку об'єднуємо учнів у групи та розподіляємо ролі, перетворюючи їх на представників двох таборів учасників Люблінського унійного сейму 1569 р.: литовсько-руську аристократію, яка прагнула федеративного об'єднання двох держав, та польську, що мала за мету інкорпорувати Велике князівство Литовське. Кожна зі сторін мала свої причини для об'єднання.

Обговорення доцільно організувати навколо таких тез:

1. Люблінська унія не суперечила тогочасним законам та була добровільним рішенням представників українських земель.

2. Люблінська унія за своєю сутністю була актом загартання Польщею українських земель.

У пригоді стануть фрагменти історичних джерел, наведені в підручнику:

Князь Костянтин Вишневецький звернувся на сеймі до присутніх з такими словами: «І на цьому перед Вашою Королівською Милістю наголошуємо, що погоджуємося на (приєднання) як люди вільні, свободні, щоб це не принизило нашої шляхетної гідності. Бо ж ми є народом так поштивим, що жодному народові і на світі не поступимося, і впевнені, що кожному народові рівні шляхетністю... Також просимо, оскільки ми (з поляками) різної віри, а власне ми — греки, то щоб нас і в цьому не було понижено і щоб нікого не примушували до іншої віри».

У листі до Миколая Радзивілла Григорій Ходкевич зазначав: «Нічого втішного не можу написати вам звідси. Всі наші справи, як і раніше, йдуть гірше й гірше, я вже не бачу ніяких засобів виправити їх. У суботу король вирішив відокремити від нас Київ, і сьогодні, мабуть, буде присягати як польський сенатор київський воевода. Тому прошу вас сповістити, чи прибудете ви до нас і коли? Це тим більше важливо, що поляки, віднявши в нас усіх людей, бажають ще, щоб ми самі дали їм військо на захист держави, — для того, думаю, вимагають цього, щоб тим скоріше погубити нас. Дядько мій (Ієронім Ходкевич), трокський каштелян, наказав вам довго жити.

Розмовляючи в мене за обідом... про те, яку пагубу приносить нам ця унія, він, спонукуваний любов'ю до батьківщини, сказав, що бажав би не дожити до неї, що й трапилося, — він не дожив до ранку й віддав душу Богові. Писано 6 червня 1569 р.»

Після виступів на сеймі з обґрунтуванням позиції кожної зі сторін може бути застосована інтерактивна вправа «**Обери позицію**» за відомим алгоритмом: 1. Учитель пропонує висловити учням ставлення до зазначеної проблеми. 2. Учні підходять до того плакату («так», «ні», «не знаю»), який відповідає їхній позиції. 3. Учні обґрунтовують свою позицію: самостійно або в групі своїх однодумців добирають кілька найвагоміших аргументів, які можуть переконати інших, та виголошують їх. 4. Вислухавши позиції та аргументи інших, учні можуть змінити свій погляд й у такому випадку переходять до іншого плакату, пояснюючи причину свого переходу, а також називають найпереконливіший аргумент протилежної сторони.

Цікавим був би прогноз учнів про те, які зміни в державі та суспільстві могла зумовити Люблінська унія для українців, поляків та литовців.

Дискусію про наслідки Люблінського унійного сейму (на уроці узагальнення) варто побудувати навколо наведених нижче тез:

1. Люблінська унія сприяла посиленню польської експансії на українські землі, руйнівному наступу католицизму, наростанню соціальної напруженості, ополяченню тогочасної української еліти.

2. Люблінська унія сприяла пожвавленню культурно-освітнього життя, спричинила потужний спалах національно-визвольного руху.

Нагадаємо алгоритм проведення дискусії: 1. Формулювання вчителем проблеми (створення альтернативної ситуації). 2. Виклад і обґрунтування першою групою учнів свого бачення розв'язання проблеми. 3. Питання опонентів до цієї групи. 4. Критика опонентами першої позиції, виклад ними альтернативної, другої, позиції. 5. Питання прихильників першої позиції опонентам. 6. Критика першою групою своїх опонентів, приведення нових аргументів на користь своєї позиції тощо. 7. Підбиття підсумків. Дискусія може завершуватися відмовою однієї зі сторін від своєї позиції; ухваленням рішення, що погоджує підходи першої й другої сторони; ухваленням рішення про потребу подальшого дослідження обговорюваної проблеми. Учитель забезпечує умови, за яких кожен учень може вільно висловити й обґрунтувати свою думку, керує процесом всебічного й послідовного обговорення поставленої проблеми.

В. Островський у посібнику «Історія України. 8 клас. Книжка для вчителя. — Тернопіль: Мандрівець, 2011» (автори: Власов В., Островський В., Кожем'яка О., Краснопольська Р.) пропонує використати для опрацювання матеріалу рольову гру «Письмові дебати».

Учні заздалегідь знайомляться з темою дебатов, у згаданій ситуації — «Люблінський сейм 1569 р.: польсько-литовські суперечності». Учитель готує робочі аркуші й об'єднує клас у дві (чотири) групи: перша (третя) — представники польської

сторони; друга (четверта) — литовсько-руської. Попарно розпочинається письмовий діалог. Учні з груп 1 (3) формують власний аргумент щодо свого бачення умов унії і, старанно відредагувавши, записують його на аркуші паперу, який передають опонентам. Упродовж 2–3 хвилин групи 2 (4), обговоривши аргумент «супротивників», письмово спростовують його, а також висловлюють власний. Аркуші передають опонентам. Процедура обміну відбувається 2–3 рази, щоразу записується спростування і новий аргумент. Аркуші передаються вчителю. Він узагальнює результати та оцінює роботу учасників.

Матеріал для проведення «Письмових дебатов»

Група 1 (3)	Перший аргумент:
Група 2 (4)	Відповідь: Аргумент:
Група 1 (3)	Відповідь: Аргумент:
Група 2 (4)	Відповідь: Аргумент:
Група 1 (3)	Відповідь: Аргумент:
Група 2 (4)	Відповідь: Аргумент:
Всі разом	Загальний висновок:

У другому випадку проводиться навчальна гра під умовною назвою «Криза». Ця гра стосується теми міжнародних відносин. Для вивчення кризової міжнародної ситуації учні розподіляються на кілька груп відповідно до кількості країн, що вивчаються (на цьому уроці польські та литовсько-руські учасники Люблінського сейму). Гра проходить в усній формі за алгоритмом «Письмових дебатов». Обстоюючи позицію тієї чи іншої держави, діти опиняються в ситуації, що потребує аналізу альтернативних варіантів дій, ухвалення політичних рішень. Роботу завершує узагальнювальна бесіда.

Як бачимо, запропоновані методичні прийоми дають змогу актуалізувати дискусійність опрацьованого матеріалу, проте не педалюють на ній. Важливо також і те, що згадані прийоми економні в часі, не «затягають» вивчення матеріалу.

Інша проблема, яка, безперечно, є вразливою й такою, що викликає труднощі у висвітленні і для авторів підручника, і для вчителя, це **проблема утворення греко-католицької церкви, її місця в суспільно-політичному житті кінця 16–18 ст., міжконфесійного протистояння православних та греко-католиків**, яка має безпосередню проєкцію на сучасність: за статистичними даними Державного департаменту в справах релігій в Україні, станом на 1 січня 2009 р. українська греко-католицька церква нараховує 3570 громад, 106 монастирів, 15 навчальних закладів тощо. Загалом кількість вірян в українській греко-католицькій церкві сягає 5,5 мільйонів осіб.

Враховуючи релігійну ситуацію в сучасній Україні, яка характеризується як складна й неоднозначна (зберігає як «залишкові чинники» історичного минулого, так і проблеми віронавчального виміру, зокрема питання істинності віровчення, «канонічної території», прозелітизму², нега-

² Прозелітизм (з грец. — новоприбулий) — 1) прагнення завербувати якомога більше прихильників (прозелітів) якого-небудь вчення; 2) палка відданість новоприйнятому вченню, новим переконанням.

Мету, яку поставили собі ініціатори унії в кінці 16 ст., не було досягнуто, а навпаки — протягом 17 ст. результати унії були відмінні від бажаних: до загального об'єднання православної та римо-католицької церков не дійшло, не було ліквідовано вплив інших держав на Річ Посполиту. Ідея унії не здобула підтримки в широкого кола вірних православної церкви в Україні. Ліквідація православної ієрархії в Речі Посполитій унаслідок унії зумовила ситуацію, у якій, з одного боку, виникла ієрархія без вірних (уніатський єпископат), з іншого — були вірні (православні) без ієрархії. Унія розділила православну людність Речі Посполитої на два супротивні табори. Цей поділ не відбувся за географічними, становими чи суспільними критеріями. Він заторкнув усіх: церковну ієрархію, нижчий клір, чернецтво, шляхту, міщанство і селян. На конфлікти, що мали віросповідний характер, наклалися й інші фактори: культурні, суспільні, політичні й національні. Розгорілася боротьба за права православних, яка виявлялася в різноманітних формах: у полемічній літературі, протестаціях, посольських інструкціях на сейм, вимогах козацтва, що підтримало православ'я і стало його «збройним плечем».

Суперечки навколо унії, які тривали від її початку протягом 17 ст., виявлялися, як уже сказано, по-різному. Церковна традиція, пам'ять про предків, що прийняли віру з Візантії, відсутність згоди православного суспільства на унію, потоптання принципів Варшавської конфедерації — це лише частина тієї аргументації, на яку частіше посиляються в полеміці.

Парадокс Берестейської унії полягає у тому, що попри бажання його творців, які намагалися вивільнитися з-під московських впливів, наслідки унії виявилися після неповних ста років від її запровадження зовсім протилежними. В 1685–1686 рр. царський уряд підпорядкував православну Київську митрополію Московському патріархатові.

тивного ставлення до віросповідної інакшості, а також активну й поглиблену політизацію релігійного середовища, у процесі опрацювання навчального матеріалу бажано уникати стереотипних тверджень про унію 1596 р. як про зраду батьківської православної віри, засіб колонізації та латинізації української церкви, єзуїтську інтригу. Відповідно не варто характеризувати її ініціаторів як таких, які керувалися винятково корисливими чи амбітними цілями.

Матеріал, присвячений церковному життю в Україні, вивчається на кількох уроках, тож методичний арсенал цілком можна відрізнити нетрадиційними прийомами. На уроці «Берестейська церковна унія. Утворення греко-католицької церкви» на етапі сприйняття й осмислення учнями нового матеріалу доречними є прийоми **драматизації**. Саме на цьому уроці можна обговорювати проблему становища української православної церкви та чинники, які призвели до створення греко-католицької церкви. Учні можуть «стати» учасниками двох соборів — православної та уніатської (православні зібралися в палаці, де зупинився В.-К. Острозький; прихильники унії проводили собор у міській церкві св. Миколи) й поділити-

У першій половині 17 ст. вірянин-уніат за обрядовістю, за культурою, за етнічним та соціальним статусом нічим не відрізнявся від православного. Проте після Замойсько-го синоду (1720) уніатська церква зазнала істотної латинізації: змінився обряд і навіть зовнішній вигляд священника, частина василіан навіть не говорила українською мовою, бо це були поляки за походженням. Водночас від другої половини 19 – і початку 20 ст., греко-католицьке духовенство відіграло провідну роль в українському національному відродженні на землях, що перебували у складі Габсбурзької монархії, чи навіть від останніх десятиліть, коли українська греко-католицька церква залишалася єдиною масовою опозиційною до радянського режиму суспільною структурою.

Висвітлюючи релігійну ситуацію в Речі Посполитій доречно згадати думку англійського історика Нормана Дейвіса, висловлену у фундаментальній праці «Історія Польщі»: «Римські апологети створили враження, що Польща була здатна відбивати варварів передусім тому, що міцно дотримувалася католицизму, по-друге, тому, що її дивовижна толерантність не давала причини ані для релігійної війни, ані для іноземного втручання. Безперечно, форма і зміст ухвали Варшавської конфедерації 28 січня 1573 р. були незвичайні, як поглянути на умови, що переважали в інших країнах Європи, і саме вони понад двісті років визначали принципи релігійного життя в Речі Посполитій... Але сама ця ухвала містила в собі доказ великої суперечності. Якщо католицька Річ Посполита справді була осередком толерантності, вона могла бути ним тільки внаслідок присутності великої кількості релігійних дисидентів, але якщо громада дисидентів справді була така численна, що до неї треба було толерантно ставитись, тоді Річ Посполита була не така вже й католицька. Точний ступінь польського католицизму й польської толерантності визначити важко» [7, с. 166].

ся враженнями, висловити міркування про становище церкви та основні спонукальні мотиви, якими вони керувалися, обстоюючи ту або іншу точку зору. Задля створення «ефекту присутності» та більшої переконливості можуть бути розподілені ролі учасників соборів – православного (єпископи – Г. Балабан, М. Копистенський (виступи про становище православ'я в Речі Посполитій), представники константинопольського та александрійського патріархів (міжнародний контекст подій), князь В.-К. Острозький (висловлював би думки привілейованих груп суспільства, а можливо й інших станів та соціальних груп), уніатського – Михайло Рогоза, Іпатій Потій, Кирило Терлецький (говорили б про переваги новоствореної церкви), ректор Віленської єзуїтської колегії Петро Скарга переконував би про істинність лише однієї церкви, король Сигізмунд III із заявами про підтримку нової церкви.

На уроці «Церковне життя в першій половині 17 ст.» слід вести розмову про наслідки Берестейської церковної унії та становище двох українських церков. На ньому можна застосувати прийом **персоніфікації**. Персоніфікація – прийом образної або сюжетної розповіді від першої особи, зазвичай від імені очевидця або учасника історич-

них подій. Оповідач може бути вигаданим або реальним персонажем і розповідати про вигадані або справжні події, але вони неодмінно повинні бути висвітлені в історично достовірному контексті, у зв'язку з яскравими й помітними подіями доби. Ведучи розповідь від першої особи, школярі зобов'язані висвітлити події очима свого героя, передаючи його почуття і ставлення до подій та явищ, зумовлені соціальним становищем, матеріальними інтересами і моральними цінностями цієї особи. У зв'язку з цим прийом персоніфікації сприяє розвитку емпатичних здібностей учнів, тобто умінь перейматися внутрішнім світом іншої людини, уявляти собі її почуття й поведінку в певних обставинах [8, с. 224 – 225].

Персоніфікувати можна виступи в польському сеймі тоді вже греко-католицького митрополита *Іпатія Потія* та православного шляхтича *Лаврентія Деревинського* з характеристиками тодішнього національно-релігійного становища українців та українських церков. Їхні виступи можна побудувати з використанням писемних джерел, наведених у підручнику. Кожен виступ на сеймі передбачає обговорення представниками різних суспільних страт чи віросповідань. Одна група школярів може виступати в ролі аналітиків, інша – у якості опонентів доповідачів, ще одна – у ролі захисників-апологетів тощо.

Мотиваційними елементами «сеймових дебатів» можуть слугувати наведені художньо-історичні замальовки, написані на основі автентичних джерел.

Нарешті по стількох місяцях клопотів і спогівань єпископ Потій почувався втішеним. Відчуття втіхи зродилось, як йому здавалося, тоді, коли він разом з єпископом Терлецьким вирушив з Варшави до Риму. І що ближчою ставала Папська столиця, згадував Потій, то дужчала радість від близького здійснення намірів. Напевне, саме тому вся подорож – попри гарячковий поспіх – видавалась йому легкою та приємною. Такою принаймні згадував її того грудневого дня року 1595 у ватиканській залі Константина, де ось-ось мала розпочатися офіційна церемонія прилучення двох православних єпископів до римо-католицької церкви. Цей акт повинен стати початком церковної унії – добровільної і бажаної, у чому так палко запевняв Потій папу під час неофіційних зустрічей упродовж свого півторамісячного перебування у Ватикані. Та чи не лукавив перед власним сумлінням? Свідчення папської церемоніємейстера багаті на зовнішні деталі, проте більш ніж скупі на спостереження за думками візитерів з далекої України: «...Згадані два єпископи прийшли в грецькому одязі, що його носять у їхніх країнах, уклакнучи в просторі поміж лавами, вони, за їхнім звичаєм, поцілували землю, а згодом те саме зробили посередині цього вільного простору, а третій раз перед стопами папи, і їх, наприкінці, з пошаною поцілували; а перший з них, що називався Іпатій, дав папі листи... Тоді...вчинили ісповідь віри, і то перший – який знав латинську мову – відчитав її латиною, а другий, Кирило, що не знав латинської мови, вчинив її по-грецьки чи руськи, а згодом прочитав її й по-латинськи».

Добре поладнавши з папою, треба гадати, вдоволені зі своєї місії єпископи Потій та Терлецький навесні 1596 р. поверталися додому. Джерела мовчать про те, чи відчували вони тривогу. Сповіщають лише, що вдома на їх чекала привітна зустріч короля й ворожа – православних земляків. Українські шляхтичі домагалися через сейм усунути обох з духовних посад. Маєтності Терлецького було майже повністю зруйно-

вано. Отож наприкінці 16 ст. питання віри й церкви набули в житті українців особливої гостроти.

Сеймова зала, мов поле бою, була поділена на кілька непримиренних таборів. Український православний шляхтич з Волині Лаврентій Деревинський оглянув присутніх, зважив, на чьому боці перевага. «Ні, певно, й цього разу не зможемо домогтися визнання польським урядом вищих православних влади», — з гіркотою подумав він, проте відмовлятися від боротьби не збирався. Кілька років перед цим, на такому самому зібранні, Лаврентій говорив: «Придивись ще до образ і нечуваного гноблення — хіба не гноблення народу нашого руського те, що, крім інших міст, коїться у Львові? Хто сповідує грецьку віру і не перейшов в унію, той не може проживати в місті, міряти ліктем і квартою і бути прийнятим до цеху. Не дозволяється проводити за церковним обрядом тіло померлого і відкрито приходити до хворого з тайнами Божими...» Багато води збігло відтоді, а справи православної церкви лишалися так само невтішними. Тому й звертаються нині православні до сейму із проханням задля збереження миру в державі розглянути церковні справи.

У залі було гамірно й неспокійно. Після палких суперечок сейм відхилив прохання православних.

— Бачимо, що ми нічого не досягнемо за життя цього короля, але під час безкоролів'я ми вже всіма силами повстанемо проти вас, — почувши чергову відмову, рішуче проголосив Деревинський і вийшов геть.

Минав 1623 р. Від часу поновлення вищої церковної ієрархії сплило 3 роки. Та ще довго доведеться боротися православним, аби відновлений єпископат визнала королівська влада. Отож українська православна церква й далі лишалася в Речі Посполитій поза законом.

Ефективним на цьому уроці, на нашу думку, буде прийом **відсторонення**, або **дистанціювання**, коли учням, які працюють у групах запропоновано відмежуватися від однозначного сприйняття навчальної інформації: пропонуємо розглянути проблему, що вивчається, з різних перспектив. Використання прийому передбачає: спочатку ознайомлення учнів з поглядами істориків про наслідки Берестейської унії, потім добір аргументів про істинність (правильність) оцінного судження, згодом учням пропонуємо дібрати аргументи задля спростування наведеного того ж таки судження. Після цього узагальнюємо, якою мірою наведене оцінне судження містить істинні відомості, а якою — хибні.

Думки істориків про наслідки Берестейської унії.

1. Унія була спробою реалізувати ідею єдності християнських церков, що зародилася після офіційного розколу християнства на західну та східну гілки 1054 р., а згодом перетворилася на ідею прилучення православних до католицизму.

2. Унія сприяла поширенню загальнокультурних надбань європейської цивілізації на українські землі.

3. Унія була «раною в тілі руського народу», що розколола його на два ворожі табори, сприяла посиленню впливів Ватикану, ополяченню українців та білорусів.

4. Завдяки унії пощастило припинити подальший наступ католицизму на Схід.

5. Унія — то не тільки важлива подія релігійного життя, що започаткувала українську греко-католицьку церкву, а варте уваги історико-культурне явище, яке сприяло ста-

новленню плеяди українських письменників-полемістів.

6. Берестейська унія погіршила становище православної церкви і спричинила розгортання боротьби за відновлення прав утискуваної церкви.

Для технологізації висловлення аргументів варто скористатися алгоритмом інтерактивної вправи, відомої під назвою **«Метод ПРЕС»**. Щоб бути чітким та переконливим, висловлення має відповідати такій структурі та етапам:

1. Позиція: почніть зі слів **«Я вважаю, що...»** та висловіть свою думку, проясніть, у чому полягає ваша точка зору. **2. Обґрунтування:** починаючи словами **«...тому, що...»** наведіть причину появи цієї думки, тобто поясніть, на чому ґрунтуються докази на підтримку вашої позиції. **3. Приклад:** продовжуйте висловлення словом **«...наприклад...»** та наведіть факти, відомості, що підтверджують вашу позицію. **4. Висновки:** завершіть висловлення **«Отже, я вважаю...»** і узагальніть свою думку, зробіть висновки про те, що слід робити (це своєрідний заклик погодитися з вашою позицією).

Ще однією дискусійною проблемою, з якою стикаються вчителі на уроках, є **проблема українсько-російського договору 1654 р.** Як відомо, у Переяславі не було підписано якоїсь угоди. Обійшлися усними обіцянками. Та вже тоді між сторонами виникли гострі розбіжності. Український гетьман, старшина, присутні рядові козаки та міщани присягнули на вірність досягнутим усним домовленостям, натомість московські посланці навідріз відмовилися присягати за царя. Така поведінка російського посольства суперечила європейським політико-правовим уявленням, звичним для українського світу. Ледве не дійшло до повного розриву. Але через нагальну потребу військово-політичного союзу Б. Хмельницький переконав старшину піти на компроміс.

Для вчителя важливо донести до розуміння учнів думку, що гетьман Богдан Хмельницький не був другом чи супротивником Москви, а послідовно виходив з державних інтересів України, домагався утвердження Української держави й прагнув втримати цю державу незалежною, шукаючи союзників у визвольній боротьбі і на півдні, і на півночі, і на заході, а не тільки на північному сході.

Помітний пізнавальний та емоціональний ефект здатна справити **рольова гра «Таємна нарада в Богдана Хмельницького»**. Вона дає змогу оцінити перспективи укладення українсько-московського договору в Москві навесні 1654 р. (після Переяславської ради) з позицій різних політичних угруповань козацької еліти (перша група: прихильники військового союзу з московським царем; друга група: прихильники повернення під скіпетр польського короля; третя група: ті старшини, які прагнули «...не бути ані під королем польським, ані під царем московським») та інших станів Гетьманщини (четверта група: міщани; п'ята група: православне духовництво). Кожна з груп отримує завдання стисло викласти свою позицію про перспективи Гетьманщини зберегти незалежність й відвоювати в Польщі решту етнічної території у військовому союзі з Московією, враховуючи відмінності з останньою у дер-

За спостереженнями Ю. Мицка оригінал договору не могли знайти вже через 15 років. Не могли знайти його тому, що договору 1654 р. не існувало у звичайному для дипломатичної практики вигляді. У кращому випадку можна було сподіватися на знахідку остаточного варіанта тексту т. зв. «Березневих статей» – найголовнішої частини договору 1654 р.

У Москві протягом весни-літа 1654 р. тривали переговори, які проводили представники трьох станів українського суспільства Гетьманщини (козацтво, міщанство, православне духовенство). На основі вивчення джерел Ю. Мицка дійшов висновку, що «один стан (міщани) загалом знайшов спільну мову з московським урядом, другий (козацтво разом з покаянською українською православною шляхтою) – тільки частково, третій (православне духовництво) – розійшовся в головних пунктах. Основна ж маса населення Гетьманщини (селянський стан) взагалі не брала участі в цих переговорах, її не вважали суб'єктом політичного права, і вона не могла безпосередньо впливати на укладення договору. Слід зазначити, що Гетьманщина становила приблизно третину етнічних українських земель, а інші землі (Західна Україна, значною мірою Правобережжя, навіть Запорізька Січ) не брали участі в переговорах і не присягали цареві, як і в цілому українське православне духовництво, не кажучи про греко-католицьке, чимало представників козацької старшини (полковники Іван Богун, Григорій Гуляницький, Йосип Глух, Іван Сірко та ін.) та, зрозуміло, селянство й жінки. Навіть коли й відбувалася присяга, то часто зовсім не так, як подавав у своєму «статейному списку» В. Бутурлін, до неї часто присилювали, нерідко

люди ухилялися від неї або називалися не своїм іменем. Все сказане перекоонує в тому, що договір 1654 р. був незавершеним, нерепрезентативним, недосконалим, і підтримала його тільки частина українського суспільства, навіть у такому, слід визнати, досить рівноправному вигляді. Завдяки своїй рівноправності він був взаємовигідним і відкривав певні перспективи для обох держав» [9, с. 93–109].

В. Брехуненко, уточнює: «І хоча дослідники до сьогодні не прийшли єдиної думки про точний юридичний зміст українсько-московської угоди, але цілком однозначним є те, що це був договір рівноправних держав, за яким Москва як сюзерен чи протектор Гетьманщини взяла на себе зобов'язання гарантувати їй повний суверенітет. У такий спосіб було досягнуто й міжнародного визнання останньої» [10, с. 42].

Правова невизначеність характеру відносин козацької України й Московії породила розмаїття його оцінок з боку дослідників: військовий союз, протекторат, васалітет, неповна інкорпорація тощо. Найвірогідніше, зауважує В. Степанков, за своїми формально-правовими ознаками договір передбачав встановлення поширених у того часні Європі відносин протекторату. Важливо, що «укладення договору сприяло закріпленню існуючого розподілу українських земель й не має підстав видавати протекцію козацької України за протекцію всієї України».

«Перші роки його укладення засвідчує інтенсивний процес формування цілого комплексу суперечностей. Вони зумовлювалися не протистоянням доброї і злої волі обох сторін, а несумісністю їхніх цілей, яких вони хотіли досягти, погоджуючись на договір, протилежністю напрямів роз-

витку української й російської держав, відмінністю політичних культур і ментальності еліт. Еліта козацької України, як уже зазначалося, пішла на прийняття протекції у критичний період геополітичного становища держави, щоб зберегти її від ліквідації, домогтися за допомогою Росії розгрому Речі Посполитої й поширити владу на західно-українські землі.

Поділяючи у своїй масі незалежницькі устремління (за характеристикою, даною восени 1659 р. коронним обозним Анджеєм Потоцьким, старшини прагнули «вчинитися вільними» й вважали за найкраще, щоб «не перебувати ні під вашою королівською милістю, а ні під царем; сподіваються вони цього домогтися, обманюючи і лякаючи вашу королівську милість царем, а царя вашою королівською милістю» вона, усвідомлюючи вимушеність зробленого кроку, найрішучішим чином виступала проти найменших порушень російською стороною умов договору. Причому, розглядала його не як віковичний акт міждержавних відносин, а як звичайну зовнішньополітичну угоду, дотримання якої обумовлювалося лише корисністю для козацької України, в противному разі втрачалася доцільність її існування.

Російська еліта, на відміну від української, вбачала у договорі не акт міждержавних відносин, а принципово іншу сутність характеру взаємин Великої і Малої Русі, а саме: «как акт воссоединения разных частей некогда единой Руси под скипетром правительей, находящихся в Москве». Поглядаючи на козацьку Україну, як на невід'ємну складову Росії, й визначав політику щодо неї Москви не тільки у перші роки після договору 1654 р., але й упродовж другої половини 17–18 ст.» [11, с. 20–28].

жавному правлінні, соціальному та економічному устрої, розвитку міського самоврядування, рівні культури та освіти.

Доречно «додолучити до наради» й представників дипломатичних посольств сусідніх країн та держав-союзників (матеріал підручника дає змогу це зробити). Представники кожної країни – Молдови, Трансильванії, Швеції, Османської імперії, а також Московії та Польщі (з обіцянками та оцінками майбутнього договору) могли по-своєму витлумачити перспективи українсько-російського договору – з огляду на геополітичну ситуацію та міжнародний контекст.

В. Островський у згаданому посібнику пропонує таку методику опрацювання матеріалу:

«Перевірку домашнього завдання організуємо шляхом проведення рольової гри «На прийомі у Богдана Хмельницького». Клас об'єднуємо в чотири групи: 1-ша – група країн, налаштованих вороже до подій Національно-визвольної війни українського народу; 2-га – група країн, нейтральних щодо подій козацької боротьби; 3-тя – група країн, налаштованих позитивно до Гетьманщини та процесу державотворення в ній; 4-та – «гетьман Богдан Хмельницький» і представники «Генерального уряду». Правила гри доволі прості: представники країн прибуватимуть на «прийом» до

«Б. Хмельницького» і висловлюватимуться про своє бачення державотворчого процесу у Війську Запорізькому. Позиція кожної з країн повинна аргументуватися. Завдання «гетьмана» і «Генерального уряду» шляхом переговорів схилити на свій бік противників, нейтральні країни та налагодити двосторонні взаємини з прихильниками Гетьманщини. Для проведення гри використовуємо матеріал відповідних параграфів підручника. З метою полегшення роботи груп учитель може запропонувати їм алгоритм дій та орієнтовний перелік питань, що обговорюватимуться на «прийомі». По закінченні гри проводиться узагальнювальна бесіда».

Рольова гра «На прийомі у Богдана Хмельницького»

Алгоритм дій, завдання для груп №№1-3.

- Визначте між собою, яку з країн представлятимете.
- Пригадайте або прочитайте в підручнику про її ставлення до процесів державотворення у Війську Запорізькому.
- Обміркуйте речення-привітання до «гетьмана» та «Генерального уряду».
- Сформулюйте до 3 речень, якими ви висловіте своє ставлення до процесів державотворення у Війську Запорізькому.
- Сформулюйте 2–3 аргументи, якими ви підтвердите свою позицію. Якщо потрібно, використайте свої знання із всесвітньої історії.
- Сформулюйте 1 речення, у якому висловіть своє бачення подальших стосунків з Гетьманщиною.
- Сформулюйте речення-прощання із «гетьманом» та «Генеральним урядом».
- Привітайтеся на «прийомі»; виголосіть підготовлені міркування; вислухайте відповідь «гетьмана» чи представників «Генерального уряду»; якщо вважаєте за потрібне, продовжіть спілкування; попрощайтеся і залиште «прийом».

Алгоритм дій, завдання для групи №4.

- Визначте між собою, які з країн можуть прийти до вас на «прийом».
- Пригадайте або прочитайте в підручнику про їх ставлення до процесів державотворення у Війську Запорізькому.
- Сформулюйте речення-привітання до представників країн, враховуючи власні зовнішньополітичні інтереси.
- Сформулюйте речення, у якому висловіть свою відповідь представникові країни на його ставлення до вас та подальший розвиток ваших двосторонніх стосунків.
- Сформулюйте 2–3 аргументи, якими ви підтвердите свою позицію. Якщо потрібно, використайте свої знання із всесвітньої історії.
- Сформулюйте речення, у якому висловіть своє остаточне бачення подальших стосунків з країною, представник якої перебуває у вас на «прийомі».
- Сформулюйте речення-прощання із представником країни, враховуючи власні зовнішньополітичні інтереси.
- Привітайте представника країни; вислухайте його міркування; висловіть йому свою відповідь; якщо вважаєте за доцільне, продовжіть спілкування; попрощайтеся з представником країни, який залишає «прийом».

За певною традицією вразливим та контроверсійним питанням вважають і **повстання гетьмана І. Мазепи проти Росії**. Тема актуальна з огляду на її суспільний резонанс (нещодавно Україна святкувала 300-річчя національно-визвольної акції гетьмана) та неоднозначність її сприйняття старшим поколінням громадян України, для яких мазепинська доба є білою плямою й водночас її об'єктивне сприйняття ускладнюється через стереотипи та упередження, зумовлені ідеологізацією історії в радянській період.

Грунтовне дослідження причин, які спонукали І. Мазепу до переходу на бік Карла XII, належить О. Ковалевській. Дослідниця пише, зокрема, про такі: очевидне порушення Московською державою прав і вольностей Війська Запорізького, обмеження гетьманської влади, введення в українські міста московських військових залог та гарнізонів, прагнення ліквідувати козацьке військо, або перетворити їх на регулярні драгунські полки, плани перетворення козацької старшини на служилих дворян, цілеспрямовані заходи московської влади, спрямовані на ліквідацію етнічної окремішності українців шляхом асиміляції останніх тощо. Протистояти тиску Московської держави щодо впровадження цих та інших реформ в Україні-Гетьманщині відомими та доступними гетьману І. Мазепі засобами він вже не міг, тому під тиском старшини та за її підтримки, наважився на повстання.

На думку Ярослава Дашкевича, основні причини конфлікту між Україною та Росією на початку 18 ст. були такими: 1. Росія порушила угоду, згідно з якою українські військові сили можна було вживати лише для війни на її, України, кордонах. Усупереч тому, у 1700 р. 12-тисячний козацький корпус опинився під Нарвою, а далі десятки тисяч козаків воювали у Прибалтиці, Литві, Білорусі, Польщі. Жертви були дуже великі – не менше 30–40 тисяч козаків. Українські війська постачалися погано. Російські офіцери, уже тоді заражені шовінізмом і расизмом, зневажали козаків, козацьку старшину. 2. Україну перетворили в основну продовольчу базу Росії, яка нещадно експлуатувала країну, вивозячи харчі запівдармо. 3. Північна війна дуже пошкодила Україні економічно, підірвавши зовнішню торгівлю, що йшла через балтійські порти Гданськ, Кенігсберг, а це була майже половина зовнішньої торгівлі України. 4. Росія натискала на Україну, щоб вона «віддала» Польщі Київщину і Волинь, приєднані внаслідок військових операцій 1704–1705 рр.; гетьман, виходячи з ідеї соборності України, відмовився виконувати такі накази. 5. Росія рішуче відмовлялася передати Гетьманщині заселену українцями Слобожанщину, що була у складі Росії (Мазепа і тут діяв із соборницьких позицій) [12, с. 7].

Вважаємо за потрібне наголосити, що в процесі опрацювання теми «Україна в подіях Північної війни. Національно-визвольна акція гетьмана Івана Мазепи», недоречно обговорювати проблему повстання під кутом «зради» І. Мазепи. Ця «зрада» – типовий стереотип, який поширює старше покоління, нав'язуючи його молоді. Взагалі, оцінка історичних постатей в етичній площині є блюзнірством і ханжеством. Учитель має пам'ятати мудрість, утілену в біблійному афоризмі *«Не судить, і не будете осуджені»*. Потурання практиці «навішування ярликів» на історичних діячів не має нічого спільного з історичним аналізом і розвитком критичного мислення. Тож не може не бентежити той факт, що під час виконання конкурсантами практичної роботи на II етапі заключного туру Всеукраїнського конкурсу «Учитель року – 2008» у номінації «Історія», 11 з 12 учасників конкурсу запропонували у своїй роботі на різних її етапах завдання/запитання «Чи був зрадником Іван Мазепа?». Безсумнівно, йдеться про

стереотипізацію оцінок історичної події та постаті І.Мазе-пи. Адже мало кому спадає на думку запитувати, чи був зрадником Джордж Вашингтон, який разом з однодумцями «зрадив» британській короні, створивши Сполучені Штати Америки...

Недоцільність обговорення на уроці запитань на кшталт «Чи був Іван Мазепа зрадником?» можна аргументувати в моральному плані, про що йшлося вище. Крім того поняття «зрада», психологічно складне й неоднозначне, доречне у відносинах близьких людей (друзів, коханих, батьків-дітей, братів-сестер), бо критерієм його визначення є довіра-недовіра. В етичному плані подібні запитання спонукають до девальвації моральних цінностей, перетворюють дітей на неширих моралізаторів. Щоб оцінити, чи зраджував будь-хто з історичних діячів, треба стати на позицію його самого, а також «зрадженого». Доречніше у зв'язку з цим у дітей запитати, що, на їхню думку, треба знати, щоб відповісти на таке запитання; натомість у запропонованому вище формулюванні, воно утверджує переконання, що достатньо мати елементарне уявлення про історичного діяча, сформоване на уроці історії, щоб засудити його діяння. Така «освіта» матиме результатом вояковичність, нетерпимість та безапеляційність.

Варто наголосити, що подібні запитання є одним з механізмів творення стереотипів та упереджень. Чи замислювалися вчителі, чому так часто запитують, чи був зрадником саме гетьман Іван Мазепа, і водночас не пропонують поміркувати, чи зраджував Петро І чи, приміром, цар Олексій Михайлович, який уклав за спиною Богдана Хмельницького угоду з Польщею у Вільні? Запитання в наведеному формулюванні свідчить про експлуатацію однієї позиції: диму, мовляв, без вогню не буває, тож до якої відповіді не прийшли б, сумнів все-одно посіяно.

На уроках, присвячених вивченню діяльності Івана Мазе-пи, окрім тих методичних прийомів, про які йшлося вище, можуть бути використані прийоми «**уявного інтерв'ю**» або «**прес-конференції**». Гетьман та його сподвижники під час «**прес-конференції**», що мала б «відбутися» в Бендерах у серпні-вересні 1709 р., дають відповіді на актуальні для тогочасного суспільства питання. Провокаційні питання готують ті учні, які виконують ролі політичних супротивників гетьмана. Істотний пізнавальний ефект має **гра «Суд історії»**, у якій гетьман та його сподвижники, «опинившись» на сучасному ТОК-шоу, дають відповідь нашим сучасникам — журналістам фахових видань та «жовтої преси», художникам та мистецтвознавцям, представникам церкви (різних конфесій) та релігіознавцям, режисерам театру та кіно тощо — та чують на свою адресу оцінки з позицій історичної науки та сучасної моралі.

На інший «**Суд історії**» — **власне суд** — можна запросити й причетних до знищення Батурина 2 листопада 1708 р. До створення ігрової ситуації судового процесу варто залучити всіх учнів класу, розподіливши ролі суддів, обвинувачів, обвинувачуваних (ними могли б бути *Петро І, О. Меншиков, І. Ніс*), адвокатів, свідків обвинувачення (*І. Мазепа, К. Гордієнко, Карл XII, П. Орлик*) та захисту (*І. Скоропадський, С. Палій*). Решта учнів грають роль при-

сяжних засідателів. *Процедура проведення цієї рольової гри відома: 1.* Вступні заяви учасників судового процесу. Виклад суддею суті справи. *2.* Виклад аргументації обвинувачем, запитання судді обвинувачу. *3.* Виклад аргументів захисту адвокатами. Слово обвинувачуваним, запитання судді. *4.* Слово свідкам обвинувачення та захисту. *5.* Внесення вердикту у справі присяжними. Виклад-обґрунтування ними своєї позиції.

Цікаво, з огляду на важливий контекст проблеми, використати й прийом **стилізації**, який передбачає, що учні створюватимуть тексти, які імітують контекст або характерні риси певної історико-культурної епохи (наприклад, уривок з козацького літопису, звернення-відозву гетьмана, російського царя, шведського короля тощо). У нашому випадку важливо, щоб тексти свідчили про різні позиції і ціннісні орієнтації тих, хто їх створює. Таким імітаційним текстом, наприклад, можуть бути листи І. Мазе-пи до керівників тодішніх держав з оцінкою причин поразки гетьмана в протистоянні з Петром І або з метою залучення союзників у боротьбі проти царату, створенням антимосковської коаліції й визволення козацької України з-під влади Росії; лист І. Мазе-пи до Карла XII з оцінкою діяльності російського царя в контексті подій в Гетьманщині; лист І. Мазе-пи до Петра І з переліком чинників, які спонукали гетьмана, підтримати Карла XII; лист Карла XII до гетьмана з поясненням його дій й перспективою змін в козацькій державі та суспільстві, зумовлене впровадженням українсько-шведського договору та його оцінкою шведським королем.

Методичний ефект буде помітнішим, якщо **рольову гру** поєднати з використанням **фрагментів історичних джерел**. Для цього після інсценізації джерела пропонуємо учням відкритий сюжет, який дає змогу залучити до гри вигаданих персонажів — випадкових очевидців, подорожніх тощо, через що можемо по-іншому, ніж це передбачено джерелом, моделювати ситуацію. Так, у спогаді французького дипломата Жака Балюза про рівень освіченості І. Мазе-пи та його великий політичний досвід можна додати й інших персонажів й відповідно висвітлити проблемно-дискусійні питання під різними кутами зору.

Останнім часом певної дискусійності набула й проблема **гайдамацького руху**. Йдеться, зокрема, про оцінку цього руху як форми соціального бандитизму.

При цьому варто наголосити, що українська академічна наука стоїть на тому (цитуюмо В. Смолю), що «гайдамацький рух — явище суспільного життя, зумовлене соціальними, релігійними та національними реаліями України 18 ст., насамперед ускладненням внутрішньополітичної ситуації в правобережній частині Гетьманщини після її підпорядкування Речі Посполитій. Руїнування національних державних інституцій, витворених правобережним козацтвом у ході національно-визвольної боротьби другої половини 17—початку 18 ст.; політична анархія, господарське розорення краю та відповідні зміни в соціальній структурі населення в поєднанні з конфесійними проблемами, які накопичувалися, створювали в регіоні сприятливий ґрунт для соціального та національного протистояння» [13, с. 20–21].

Важливо, щоб учні розуміли, що в сучасному демократичному суспільстві ніхто не має права позбавляти народ на волевиявлення, навіть у формі стихійного виходу на вулицю (право на маніфестації, мітинги тощо). Коли йдеться про країни з недосконалою демократією, а тим більше із зловживаннями владою, то на захист прав громадян до виявлення незадоволення віддають голоси найвпливовіші правозахисні міжнародні інституції. Тож звинувачення в соціальному бандитизмі стосовно подій 17 та 18 ст., коли й мови не було хоч про найелементарніші прояви демократії, персональні звинувачення на адресу Максима Залізняка, Івана Гонти та інших — це не дегероїзація історії, а свідомо гра на руку тим, хто відмовляє народу в праві на боротьбу за поліпшення свого соціального, національного, релігійного становища.

Не варто скидати з терезів і той факт, що історія формує базові уявлення для низки шкільних предметів, передусім літератур. Уявімо собі, в якій ситуації опиняється учень, коли 1) або читає історичні пісні, не володіючи відповідною історичною інформацією про героїв козацького періоду чи героїв соціальних рухів; 2) або історична інформація абсолютно заперечує зміст та ідейний пафос опрацьованих літературних творів. У зв'язку з останнім доречно згадати творчість Тараса Шевченка, зокрема його бунтарську поему «Гайдамаки», яка є, за чинними програмами, обов'язковим твором. Щоб зрозуміти й адекватно сприйняти цей твір потрібно мати не поверхові уявлення про перебіг історичної події, а бути обізнаними з усім комплексом проблем, серед іншого й з тим, що спричинило героїзацію руху в народній свідомості. Зрештою, причини цієї героїзації — це теж історична проблема, обговорити яку доречно з учнями.

Отже, глобалізаційні виклики змушують систему освіти змінюватися, наближаючись до потреб конкретної особистості, яка прагне реалізувати своє право бути життєздатною та конкурентноспроможною в сучасному технологізованому, мінливому, інформаційному суспільстві. Саме тому завдання історії як шкільного предмета не можуть обмежуватися сьогодні накопиченням знань про минуле людства та про всі можливі його наукові інтерпретації.

Навчаючись історії, діти мають опановувати вміння застосовувати досвід минулого для свого буття в соціумі сьогодні й завтра. Конфліктні соціальні практики, втіленням яких і є драматичні (дискусійні, вразливі) історичні події та явища, мають найбільший досвідний потенціал. Відтак їх не варто лишати поза увагою, якщо справді хочемо, щоб історія чогось навчила. Застосування методичних прийомів рольової гри дає змогу досягти індивідуалізації, сприйняття навчального матеріалу, раціонально використати навчальний час та уникнути зайвої теоретизації й формалізму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гігенс Ентоні. Соціологія. — К.: Основи, 1999. — 726 с.
2. Рекомендація Rec (2001) 15. Про викладання історії у XXI столітті в Європі. [http://www.coe.kiev.ua/docs/km/r\(2001\)15.htm](http://www.coe.kiev.ua/docs/km/r(2001)15.htm)
3. Грицак Я. Як викладати історію України після 1991 року // Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): зб. наук. ст. — К.: Генеза, 2000. — С. 63–75.
4. Спрадлінг Р. Преподавание истории Европы XX века. — Страсбург: Совет Европы. — 289 с.
5. Смолій В.А., Степанков В.С. «Українська національна революція XVII ст. (1648–1676 рр.)» — К., «Альтернативи», 1999. — 352 с.
6. Степанков В.С. Національна революція (1648–1676) / Енциклопедія історії України: У 10 т. — К.: Наук. думка, 2010. — Т. 7: Мл — О. — С. 270, 272.
7. Дейвіс Норман. Боже ігрище: історія Польщі. — К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2008. — 1080 с.
8. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 384 с.
9. Мицук Ю. А. З досліджень історії Переяславської ради 1654 р. // УІЖ. — 2003. — № 6. — С. 93–109.
10. Брехуненко В. Переяславська рада 1654 року: легенда та реалії // ІВШУ. 2004. — №1. — С.42.
11. Степанков В.С. Переяславська присяга 1654 р.: зміст і наслідки. Закінчення // УІЖ. — 2004. — №1. — С. 20–28.
12. Дашкевич Я.Р. Иван Мазепа і Росія // Шлях перемоги. — К.; Львів; Мюнхен; Нью-Йорк, 1994. — 18 червня. — Ч. 25.
13. Смолій В. Гайдамацький рух / Енциклопедія історії України: У 10 т. — К.: Наук. думка, 2004. Т. 2: Г—Д. — С. 20–21.

● ОГОЛОШЕННЯ

КОНКУРС НА КРАЩУ МЕТОДИЧНУ РОЗРОБКУ УРОКУ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Редакційна рада журналу «Історія і суспільствознавство в школах України» оголошує конкурс на кращу методичну розробку уроку з історії України, присвяченого вразливим та суперечливим питанням вітчизняної історії.

Конкурс триває до 1 жовтня 2012 року. На конкурс приймаємо розробки уроків з історії України для 7–11 класів.

Переможців буде нагороджено науково-енциклопедичною та методичною літературою та передплатою нашого часопису на рік. Найкращі уроки побачать світ на сторінках нашого журналу наприкінці року — у тематичному номері, цілком присвяченому підсумкам конкурсу.

Матеріали на конкурс надсилайте на електронну пошту 3578381@gmail.com з поміткою «Конкурс».

Урок, поданий на конкурс, має гармонійно поєднувати методичний досвід та найсучасніші досягнення історичної науки з індивідуальною майстерністю, особливим педагогічним почерком.

Серед основних критеріїв оцінювання уроку такі:

1. Навчальні цілі до уроку мають бути сформульовано відповідно до компетентісно орієнтованого підходу у формі очікуваних результатів.
2. Мають бути запропоновані методичні прийоми, за допомогою яких можна забезпечити ефективне опрацювання вразливих та суперечливих питань на етапі сприйняття та осмислення нового матеріалу на уроці.
3. Мають бути визначені доцільні прийоми контролю, якими перевірятимуться навчальні досягнення учнів на цьому уроці за обов'язковою відповідності цілям уроку (з огляду на компетентісні складові).